



УДК 378.4
ББК 74.58 У 90

Идея университета: парадоксы самоописания

Сборник материалов третьей международной научно-практической конференции "Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению" (29-30 апреля 2002 г., Минск) Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн.: БГУ, 2002. - 244 с.

ISBN 985-6582-33-4

В сборнике представлены статьи участников работы двух конференций: международной научной конференции «Идея университета: авторитет классики и вызов современности» (18-19 октября 2001 г.) и философско-психологической секции третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29-30 апреля 2002 г.).

Данное издание предназначено для преподавателей высших школ, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Шарко О.И.

Университет как дискурсивное событие. (с. 6)

Философия и социология образования

Н.И.Латыш

Идея университета в контексте современной цивилизации.
(с. 10)

М.А. Гусаковский

Приключения разума в культуре и судьба идеи университета (с. 16)

А.И.Левко

Классический и современный университет: проблема ценностей (с. 22)

А.А.Полонников

Педагогическая установка классического университета:

опыт психоисторической реконструкции (с.31)

Т.Ф.Милова

Университет как очаг свободы: мифология, социология, личностная стратегия (с.43)

Н.Э.Бекус-Гончарова

Университет как место социальной рефлексии (с.48)

Л.Г.Титаренко

Социально-психологические особенности образовательной университетской среды: опыт сравнительного исследования (с. 57)

В.А.Ерошенко-Риттер

Терапевтическая функция" философии математики Л.Витгенштейна в интеллектуальной рефлексии университетского образования" (с.61)

Т.В.Тягунова

Пространство образовательного дискурса: синдром "ускользающей реальности" (с.72)

Н.В.Михайлова

Картезианское понимание науки и конструктивная роль естественнонаучного образования (с. 76)

Ю.Э.Краснов

Континентальные "проектные университеты" как эпицентры программирования альтернативного образования (с. 81)

А.М.Алтайцев

Корпоративная культура университетов США (с.92)

А.М.Алтайцев

Возможные приоритеты образовательной политики и качество высшего образования (с.101)

Н.К.Кисель, И.А.Медведева

Информационные технологии в современной эдукологии университета (с. 107)

И.В.Агеев, И.Н.Ахраменко

Формирование модели дополнительного образования в области компьютерных технологий (с.114)

О.П.Кузнецик

Астрономия и современные основы естествознания (с. 120)

Л.А.Ященко

Зачем я знаю то, что я узнал(а) в университете? (с.126)

С.В.Костюкевич, А.В.Харченко

Портрет будущего специалиста: творческий исследователь или "механический" исполнитель (с.130)

В.И.Трофимец

Условия профессиональной деятельности молодых научных работников в отечественной науке (с. 143)

Психология образования

А.А.Полонников

Знание в психологической практике и психологическом образовании (с. 161)

Г.И.Малейчук

Образование как процесс смены идентичности (с. 171)

С.С.Харин

Генеративные отношения личности в контексте образовательных моделей (с. 175)

А.М.Корбут

Понятие генеративных отношений в университетском образовании (с. 187)

Е.С.Слепович

Размышление о воображении в контексте психологической практики "Психологии ребёнка с аномальным развитием" (с. 196)

Н.Д.Корчалова

Общая схема образовательного процесса как проекция стратегии мышления об образовании (с. 208)

Т.В.Тягунова

Негативность различения и предел интерпретации в образовательном дискурсе (с.213)

М.В.Соколова

Дискурсы профессионализма в современном психологическом образовании: сравнительный анализ (с. 219)

В.А.Герасимова

Когнитивная стратегия проблемного самоопределения в современном университете (с. 229)

А.М. Корбут

В данном тексте я рассмотрю понятие «генеративных отношений», предложенное Кеннетом Джердженом в связи с обсуждением современных образовательных практик [1], и попытаюсь развить его в контексте практик университетского образования. В рамках развиваемой Джердженом теории социального конструкционизма понятие отношения играет ключевую роль. Под отношениями при этом понимаются не только отношения между людьми, но и отношения, например, между человеком и текстом или между разными текстами. Однако в первую очередь в фокусе внимания социального конструкционизма находятся отношения между человеком и языком, которые служат общей моделью для всех остальных типов отношений, поскольку именно в языке и посредством языка конструируется то, что считается «реальностью». «Образовательная реальность» в этом плане не исключение. По мнению Джерджена, сегодня в образовании осуществляется традиционный образовательный проект, берущий начало еще в эпохе Просвещения. Согласно этой концепции функция образования состоит в передаче индивиду определенного знания, которое он сможет затем эффективно применять в жизненных ситуациях. В процессе обучения люди присваивают и аккумулируют знания в виде некоторых психических структур, например, навыков, механизмов мышления, представлений, которые актуализируются в соответствующих условиях и позволяют правильно воспринимать окружающее, находить верное решение. Иными словами, есть внешний мир, обуславливающий наши действия, и есть мир внутренний, психологический, с которым только и имеет дело образование, совершенствуя, дифференцируя и трансформируя его. Однако, по мнению Джерджена, этот проект – не единственно возможный. Социальный конструкционизм, на его взгляд, может составить ему альтернативу, поскольку он исходит из радикально иной концепции знания. Этот подход строится на предположении о том, что знание приобретает ценность и значение в зависимости от того, как оно используется людьми в определенных контекстах. Более того, оно появляется как таковое только в этих контекстах, причем механизмом его конструирования служит не отражение «объективной реальности», а процессуальность отношений, в которые вступает индивид. Тогда задача образовательного процесса состоит не в трансляции фактов, теорий и эвристик в сознание, а в предоставлении генеративных контекстов, в которых могут быть полностью реализованы различные, в том числе несовместимые, ценности и локальные проекты. В этом смысле образование не строится вокруг некоторого идеального образа субъекта, который выступает конечной целью всех педагогических интервенций, как это имеет место в традиционной модели. Наоборот, оно принципиально «бесцельно», в том смысле, что оно не формулирует индивидуальную цель трансформации, а позволяет субъекту самому конструировать ее. Иными словами, социально-конструкционистский подход к образованию специфически контекстуален.

Джерджен определяет генеративные отношения как такие отношения, из которых субъект выходит «с более широкими возможностями эффективного отнесения» [1, 96]. Субъект образования – это субъект отношений, но чтобы образование происходило, необходимы такие отношения, которые могли бы генерировать контексты использования смыслов и значений и которые бы давали возможность для изобретения многообразных практик. Тем самым эти отношения должны быть: а) проектными, б) плюралистичными и в) внекритериальными. Их задача – производить множество новых способов отношений или проектов без заранее заданных критериев, поскольку в случае априорного определения критериев их создания каждый новый проект оказывается подтверждением заранее созданной описательной схемы, а значит, поле образования гомогенизируется. При этом, однако, такого рода отношения должны особым образом стимулировать эффекты конструирования в образовании. Один из основных принципов генеративных отношений при этом состоит в том, что формируемые в их пространстве символические структуры или проекты в некотором смысле подвергают локальному разрушению сами эти отношения, поскольку выходят за пределы тех оснований, на которых они первоначально строились. Однако такой перманентный кризис не является кризисом смены формы отношений. Генеративность предполагает возможность трансформации своих содержательных и формальных оснований по мере изменения коммуникативных стратегий, используемых в такого рода отношениях. Иными словами, генеративность авторефлексивна, она создает внутри себя средства для

выявления собственных, само собой разумеющихся смыслов, которые всегда «оседают» в коммуникации, и в качестве таких саморефлексивных инструментов в образовании выступают как раз разрабатываемые проекты, которые понимаются и практикуются только в той мере, в какой они дистанцируются от породивших их отношений и указывают на необходимость их переосмысления и перестройки.

Поэтому следует определить свойства, благодаря которым субъект образовательного процесса, вступая в генеративные отношения, может получать опыт конструирования. Такую трактовку отношений, конечно же, можно рассматривать как составляющую образовательной среды, однако,

они не сводимы к ней, так как отношение это актуальное, а не потенциальное пространство, где имеет место опыт проектирования и трансформации. Например, разрыв, как и согласие, – это способы отношения, за которыми стоит реальность, несовпадающая с частными реальностями участвующих в них сторон. С другой стороны, то, что речь идет об отношениях, позволяет нам переходить от полагания субъекта конструирования как абсолютного наблюдателя, который строит свои действия на основании обнаруженных во внешнем мире свойств вещей и других людей, к полаганию субъекта как участника некоторой практики, которая придает ему форму, определяет его самосознание и указывает на возможности трансформации самого себя и своего проекта. Мы, как субъекты конструирования, всегда вовлечены в некоторую ситуацию, и наше мышление разворачивается как мышление по поводу и ввиду этой ситуации, как мышление в ситуации конструирования и реализации нового опыта.

Таким образом, во-первых, генеративные отношения – это проблемные отношения, в центре которых лежит некоторая проблематизация, общая для всех участников отношений. Это проблематизация, которая не позволяет им осмыслить свою деятельность в отрыве от других, которые также нуждаются в доопределении своей позиции. Но в актах взаимного доопределения проблема не снимается, наоборот, она углубляется, так что пространство неочевидного становится шире, благодаря чему субъект проектирования осознает невозможность выстраивать свою практику на основании критериев, согласующихся с общей для всех истиной или описанием реальности. С другой стороны, другой – это не фиксированная позиция, не статичное образование, которое оказывает на нас влияние, а наша конструкция, которая превосходит нас, то есть это иное внутри нашего проекта, что меняет сам этот проект, придает ему новое качество или вообще новый вид. Позиция другого в отношениях, отсюда, подвижна, потому что развитие и изменение проекта происходит непрерывно. Но поскольку другой – все время другой, тогда мы не можем полагаться на него при определении собственной позиции, как не можем и замкнуться на собственном проекте, который никогда не смог бы появиться без этого другого. Поэтому мы меняемся вместе с другим, мы трансформируемся и открываем новые возможности мышления и рациональности в ситуации такого взаимного влияния и проблематизации, которыми и характеризуются генеративные отношения.

Во-вторых, генеративные отношения позволяют осуществлять обмен позициями. Это значит, что я могу перестать быть участником данной практики и стать участником иной практики, которая функционирует в отношениях как иной порядок смыслов. Это также значит, что проект – не способ солипсического полагания реальности, он принципиально открыт для того, что можно назвать «внешним полем конструирования», в котором выделяется разнообразные формы, позиции и отношения, составляющие вместе пространство множества практик и проектов, которые одновременно и субъективны, потому что, с одной стороны, являются моими конструкциями, и, с другой, соответствуют некоторой форме субъективности, и в то же время объективны, в том смысле, что ставят под вопрос мои субъективные конструкции и показывают конструктивную природу моей идентичности. В рамках отношений можно сменить свою позицию и выстроить иной взгляд, внешний для исходной реальности и внутренний – для нового проекта. Такое возможно потому, что отношения в принципе ничем не опосредованы, скорее, они возникают между разными типами опосредования, что обусловлено контекстуальностью отношений. В рамках контекста взаимодействие происходит прямо, там смыслы сталкиваются, сливаются, устанавливают связи или конфликтуют друг с другом на уровне взаимозависимости, хотя с точки зрения содержания отношений они являются непрямыми, ненаправленными и косвенными, больше ассоциативными, чем логическими.

В-третьих, генеративные отношения обнаруживают многомерность любого проекта. Отношения разворачиваются на уровне отдельных элементов целостных смысловых позиций, сформированных конкретным проектом. Но они все время привлекают новые элементы и перемещаются от одних смыслов к другим. В ходе этого движения обнаруживается, что любой проект, как и выражающая его позиция, имеет бесконечное количество измерений, с каждым из которых можно выстраивать другие взаимодействия. Целостность позиции в рамках отношений не играет никакой роли, если мы можем организовывать взаимоотношения на уровне фрагментов или частей проекта. Это значит, что проект не

должен обязательно иметь законченную и гомогенную форму. Он может функционировать и как совокупность всевозможных элементов, каждый из которых требует налаживания специфических отношений с другими проектами и другими практиками. То есть проект может вообще не быть целостным и не иметь формы, но при этом он не перестанет быть проектом, потому что отношения, устанавливающиеся между его частями, возможны лишь в рамках одной ситуации и невозможны в рамках другой ситуации. Иными словами их единство ситуативно.

Кроме того, генеративные отношения не сводимы к отношениям между субъектами образовательного процесса. Генеративные отношения конструируются не столько между индивидами или группами, сколько между разными культурными практиками, локальными моментами которых являются формы субъективности и схемы мышления действующих участников ситуации. Однако помимо этого в отношениях участвуют многие другие факторы, например, способы коммуникации, ценности, принципы конструирования реальности и многие другие. Все эти элементы проектов выступают равноправными сторонами взаимодействия, вызывая различные эффекты на разных уровнях образовательного процесса. Проект в таком случае нельзя идентифицировать с данным индивидом, с его личностью и мышлением. Проект – это более широкая конструктивная величина, существующая в рамках совокупности отношений, конструирующих практическую ситуацию действия. Это значит, что формирование проекта – это не формирование проектирующего субъекта; скорее, это установление системы отношений, внутри которой проект может выделиться и приобрести некоторую, всегда незавершенную, форму.

Далее, генеративные отношения всегда открыты новому опыту. Участие в отношениях этого типа не может быть цикличным. Если мы используем одни и те же стратегии отношений в разных ситуациях, тогда мы имеем дело с фиксированной моделью поведения, не позволяющей менять свою позицию в смысловом поле. Генеративные отношения же постоянно требуют от участников взаимодействия конструирования нового опыта, изменения своего проекта, потому что в противном случае они обречены на воспроизводство одного описания образовательной реальности вне зависимости от актуального контекста, а это значит, что акта проектирования не произойдет. Дело не только в том, что ситуации проектирования сами быстро меняются, но и в том, что внутри любой данной ситуации постоянно меняется конфигурация смыслов, потому что и зависимость отношений от множества одновременных практических и проектных позиций, и стремление к совмещению этой множественности в рамках собственного проекта выдвигают новые требования и обуславливают новые стратегии мышления и действия в отношении некоторой среды. Субъект проектирования при этом может организовать беспрецедентный для себя опыт самоотношения и выстроить такую идентичность, которая, благодаря своей новизне, вызовет дальнейшее преобразование ситуации, и этим будет способствовать открытию новых возможностей конструирования.

Наконец, генеративные отношения децентрируют ситуацию. Обычно образовательные ситуации центрированы. В центре могут находиться разные смысловые позиции, например, позиция преподавателя или студента, а также общие принципы построения педагогической деятельности, или же целевые структуры, и т.д. Отношения в центрированных ситуациях всегда строятся на процессе трансляции, передачи некоторых содержаний из одной позиции в другую. Одна из сторон при этом всегда обладает большей легитимностью. Такие отношения направлены на сведение отношений к одной форме, обеспечивающей процесс трансляции знаний или схем мышления. Генеративные отношения ориентированы иначе. Их цель состоит не в достижении единообразия эффектов отношения, а, наоборот, в порождении различий, причем таких, которые сами будут в дальнейшем вызывать различия. То есть, генеративные отношения дифференцируют ситуацию, т.е. разбивают ее на множество различных, влияющих друг на друга анклавов смыслов, не имеющих четких границ. Каждый анклав центрируется вокруг своего проекта, и нет той точки, из которой какой-либо центр может быть признан привилегированным и определяющим.

Всякий проект обладает в рамках генеративных отношений своими способами упорядочивания смысла и конструирования идентичности участников отношений. Но в рамках генеративных отношений эти способы в равной мере зависят и от других проектов. В итоге мы можем видеть, что генеративные отношения представляют собой сеть подвижных и не прямых связей между разными проектами, взаимопределяющими друг друга. Эти связи не имеют центра, они не структурированы в соответствии с некоторыми принципами, опосредованными целями трансляции знания и идентичности. Они функционируют в такого типа беспорядке, который представляют собой множественность локальных порядков, связи между которыми важнее и главнее их внутреннего содержания, которое вне этих связей не существует.

Понятие генеративных образовательных отношений используется здесь для указания на тот тип

связей, реализующихся в образовательной практике, который позволяет интерпретировать конструктивные действия как действия, осуществляющиеся в пределах множества разных факторов, совместное действие которых не подчиняется строгому упорядочиванию и порождает неопределенность. Однако в рамках образовательного процесса отношения осуществляются в пределах определенных образовательных сообществ [2; 3]. Образовательное сообщество – это группа индивидов, участвующих в общей образовательной ситуации. То, что это ситуация общая, не значит, что она однородна и непротиворечива. В ней могут соседствовать самые разные идеи, представления и практики. Общее же в ней то, что она способствует формированию разных проектов. В этом смысле формирование проекта невозможно без некоторого сообщества, в котором он зарождается, реализуется и изменяется. Соответственно, мы можем выделить и три типа образовательных сообществ: проектные, интерпретативные и учебные.

1. Проектные образовательные сообщества – это такие сообщества, которые обеспечивают формирование локальных образовательных проектов. Основной характеристикой отношений в этих сообществах является неопределенность, которая достигается за счет отказа от целевых, инструментальных или концептуальных ориентации, согласно которым выстраивается образовательный процесс. Но неопределенность здесь – это не просто отсутствие критериев деятельности, а обнаружение иных возможностей действия, альтернативных ранее принятому. Неопределенность тогда – это множество равноправных возможностей, выбор среди которых не задается извне, а должен стать проблемой становящегося проекта. При этом то, что неопределенность переживается и конструируется в некотором сообществе, не дает ситуации замкнуться на погружении в эту неопределенность. Сообщество, выводящее всех своих участников из равновесия и сталкивающее их с неопределенностью, взаимной и самонеопределенностью, требует, чтобы субъект начал переинтерпретировать самого себя и свои способы отношения так, чтобы в итоге появился проект новой ситуации, где новая форма идентичности может утвердиться и стать частью новой образовательной реальности.

2. Интерпретативные образовательные сообщества – это сообщества, которые обеспечивают реализацию образовательных проектов. Базовым принципом такого типа сообществ выступает многообразие. Интерпретация всегда осуществляется как множество актов понимания, образующих целостное пространство эффектов, совокупность которых и является интерпретацией. Каждая интерпретация возможна лишь в границах заданного проекта, и, по сути, проект является такой интерпретацией, которая реализуется среди поля возможностей действия в конкретной ситуации. Проект есть интерпретация потому, что он – в первую очередь – смысловая конструкция, необходимая для обоснования актов проектирования, их обусловливания и организации эффектов различия. Смысл при этом – не отражение истинного положения дел и не выражение структур сознания субъектов; это продукт специфических генеративных отношений, локальная организация незавершенных отношений. Поэтому смысл, конструируемый в рамках того или иного проекта, не может быть целостным и однозначным, он целиком зависит от этого проекта и в нем находит свое место. Это значит, что в момент реализации смысла проект конструирует свою смысловую ситуацию, и множеству проектов, участвующих в отношениях, соответствует множество смыслов, реализующих их внутри интерпретативных образовательных сообществ. Если бы этого множества смыслов не достигалось, тогда отношения начинали бы воспроизводить законченную структуру деятельности и теряли бы качество генеративности.

3. Учебные образовательные сообщества – это такие сообщества, которые способствуют трансформации локальных проектов в образовании. Главной характеристикой отношений в таких сообществах выступает бессмысленность. Трансформация проекта означает обесмысливание разделяемых до сих пор способов действия. Но обесмысливание затрагивает не только прошлые способы поведения. Оно влияет и на новые, образующиеся только сейчас стратегии проектирования, поскольку они лишаются части своих значений, в том числе – онтологичности, исключительности, всеобщности и истинности. Проект меняется потому, что меняется общее поле осмысления сконструированной в нем ситуации и сами пути ее конструирования. Бессмысленность такой трансформации отличается среди прочего и тем, что в сообществе данного типа бессмысленность является не негативной характеристикой понимания, а позитивной величиной, конструктом, благодаря которому проект получает возможность начаться заново в новом виде. Проекты могут взаимообесмысливать друг друга, вызывать друг в друге эффекты бессмысленности, и более того, без другого проекта бессмысленность недостижима, потому что изнутри проекта его видение может становиться непротиворечивым и несомненным, его смыслы – фактуальными и реальными, а его формы субъективности – целостными, по крайней мере, в течение некоторого промежутка времени. Для того, чтобы произошел эффект смещения перспективы, нужно взаимодействие нескольких проектов на внеконтекстуальных основаниях, что и обеспечивают учебные образовательные сообщества.

Следует отметить, что субъект образовательной практики может быть одновременно членом всех или нескольких из образовательных сообществ указанных типов. Проект, который он конструирует, – не последовательная структура, он совмещает множество планов, и в то же время он формируется, реализуется и трансформируется. Проект – не последовательность шагов по осуществлению избранной программы, а локальная, ситуативная организованность нескольких линий действия и мышления.

С другой стороны, сообщество может быть не только фактическим, но и виртуальным. Я могу находиться в некоторой группе, но она не будет моим сообществом. Сообществом для меня будет, например, та идеальная группа, которая не только актуально отсутствует, но, может быть, и вообще никогда не существовала в том смысле, в каком существует данная фактическая группа.

Кроме того, сообщество может включать в себя не только людей и связанные с ними смыслы, но, к примеру, тексты, или практики, то есть я могу образовывать сообщество с набором текстов, благодаря которым мой проект обретает возможность порождать различия в отношении меня самого, других субъектов и целостной, общей для нас ситуации.

Итак, можно сказать, что понятие генеративных отношений и связанное с ним понятие образовательного сообщества, рассмотренные в контексте университетского образования, позволяет сформулировать ряд проблем, которые могут лечь в основу социально-конструкционистской образовательной практики. Эта практика контекстуальна и относительно специфична, так как строится на коммуникативном понимании знания и идентичности. Она преодолевает индивидуалистические предположения, составляющие ядро традиционных образовательных практик и создает платформу для развития множества иных проектов со своими целями и собственными средствами их достижения.

Литература

1. Джерджен К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика / Пер. с англ. А. М. Корбута // Образовательные практики: амплификация маргинальности / Под. ред. А. А. Забирко. – Мн.: Технопринт, 2000. –С. 74-101.
2. Bruner, J. Culture of education. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1996.
3. Shorter, J. Constructing «resourceful or mutually enabling» communities: Putting a new (dialogical) practice into our practices. Paper presented at the Presidential Session at the AECT Conference, Denver, October 25th-28th, 2000.